

TOMASZ GMEREK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## SZKOŁY KOCZOWNICZE DLA MNIEJSZOŚCI TUBYLCZYCH W PÓŁNOCNYCH OBSZARACH ROSJI. RYS HISTORYCZNY I WSPÓŁCZESNE PROBLEMY

**ABSTRACT.** Gmerek Tomasz, *Szkoły koczownicze dla mniejszości tubyliczych w północnych obszarach Rosji. Rys historyczny i współczesne problemy* [Nomadic schools for Indigenous Minorities in Northern Russia. Historical Overview and Contemporary Problems]. *Studia Edukacyjne* nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 129-146. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

The article deals with the issue of the relation between education and the processes of development of ethnic identity in Northern Russia. Special emphasis was placed on reconstructing educational practices and the educational policy toward indigenous minorities within nomadic schools. An attempt was made at examining the relationship between socialization, schooling, and ethnic identity in northern areas of Russia.

**Key words:** Nomadic schools, history, ethnic minorities, Arctic Russia

Począwszy od XVI wieku, niewielkie narody zamieszkujące północne obszary Rosji systematycznie zaczęły ulegać wpływom państwa. Wraz z aneksją Syberii, grupy etniczne zamieszkujące ogromne obszary tajgi i tundry zostały objęte carską jurysdykcją. Jednym z jej efektów było nałożenie specjalnych podatków (*jasaku*), których odprowadzanie stało się koniecznością grup zamieszkujących obszary Północy. Dotyczyły one głównie opłat z handlu futrami oraz innymi dobrami natury<sup>1</sup>.

Na obszarach północnej Syberii<sup>2</sup> systematycznie wprowadzano także nową wiarę. Na początku XVIII wieku rozpoczęły się masowe kampanie ewangelizacyjne, które organizowano według założonych strategii. Jedną

---

<sup>1</sup> E.P. Batyanova, T.V. Loukiantchenko, A.N. Kalabanov, *The Impact of Russian National Policies on the Indigenous Peoples of the North, Siberia and the Far East from the 17<sup>th</sup> through the 20<sup>th</sup> Centuries*, [in:] *The Small Indigenous Nations of Northern Russia*, eds D.A. Funk, L. Sillanpää, Vaasa 1999, p. 2.

<sup>2</sup> J.-L. Lambert, *Orthodox Christianity, Soviet Atheism and 'Animist' Practices in the Russianized World*, Diogenes, 2005, 52, p. 22.

z nich było zachęcanie do przyjmowania nowej wiary i chrztu, w zamian za korzyści materialne. Nawrócenia premiiowane były okresowym zwolnieniem z płacenia podatku (na trzy do siedmiu lat), podarunkami (np. ubraniami), a nawet niewielkimi sumami pieniędzy. Ociągających się próbowano zmusić do przyjęcia nowej wiary poprzez podniesienie podatków, które potroiliły się w kilku dekadach XVIII wieku. Wobec grup, które nie chciały przyjąć nowej religii podejmowano działania zdecydowanie bardziej radykalne. Wymierzano tubylcom kary więzienia bądź chrzczono ich przymusowo (wrzucając np. do chrzcielnicy ze związanymi nogami i rękoma). Równocześnie niszczone miejsca kultu, rytualne obiekty i cmentarze<sup>3</sup>.

W ciekawy sposób opisuje wspomniane procesy A. Kuczyński:

Odwieczni mieszkańcy tych ziem znaleźli się w sytuacji poddanych „dzikich ludzi”, utrudniających białym przeprowadzenie wiekopomnego dzieła „cywilizowania” Syberii, wyrażającego się między innymi zaprowadzeniem prawosławia. Często nie bez powodu ludy Syberii stwierdzały, że owi cywilizowani duchowni powinni raczej zabiegać o podniesienie poziomu moralnego białych, aniżeli zajmować się tubylcami. Poczucie wyższości prawosławia nad miejscowymi wierzeniami i praktykami religijnymi nakazywało cerkwi dzielić i trzymać rząd dusz. Chrzczono więc na siłę całe rody tubylcze, wynagradzając przy tym akt poddania się „duchowemu oczyszczeniu”. Nagrodą była często wódka, tytoń, czy strzelba. Ignorowano interesy tubylców, a jeśli już zabiegano o ich przychylność, to tylko po to, aby po pewnym czasie uderzyć w nich z całą mocą, zabrać reniferowe stada, skóry, uprowadzić nadających się do posług mężczyzn i co ładniejsze kobiety. Tych bowiem brakowało wśród białych kolonizatorów niosących „cywilizację”. Zabierano więc z tubylczych jurty młode dziewczęta, nierzadko matki dzieciom, a nagrodą za dobre spełnianie żądań i posłuszeństwo były wódka i tytoń, kawałek czerwonego sukna bądź byle jakie świedcelko. Wszystko to prowadziło do nieuniknionej degradacji życia plemiennego<sup>4</sup>.

Sytuacja autochtonicznych grup zamieszkujących regiony carskiej Rosji pogarszała się systematycznie wraz z napływem nowych grup kolonistów. Paradoksalnie, głównym źródłem ucisku byli często carscy urzędnicy, którzy nieustannie grabili ludność tubylczą. I choć wiele ludów występowało przeciw grabieżom i uciskowi (doprowadzając niekiedy do zorganizowanych powstań), to jednak w końcu władze opanowywały sytuację. Krwawo tłumione powstania powodowały znaczne straty zarówno w społecznościach tubylczych, jak i po stronie kolonizatorów<sup>5</sup>.

Sowiecka hegemonia wśród ludów Północy przybrała na sile wraz z rozwojem państwa w XIX i XX wieku. Powiększająca się liczba kolonistów (i związana z tym ekspansja terytorialna) doprowadzała do przymusowych przesiedleń

<sup>3</sup> Tamże, p. 23.

<sup>4</sup> A. Kuczyński, *Ludy dalekie a bliskie. Antologia polskich relacji o ludach Syberii*, Wrocław 1989, s. 32.

<sup>5</sup> L. Bazyłow, *Syberia*, Warszawa 1975, s. 53.

autochtonicznych plemion. Na przykład, zamieszkujących w nadrzecznych obszarach pasterskich Ewenków przymusowo przesiedlano na nieurodzajne tereny, na których brakowało zwierząt łownych i pastwisk dla reniferów. Miejsca ich wcześniejszego bytowania zamieniano na grunty uprawne, pastwiska i łąki – służące kolonizatorom<sup>6</sup>.

System szkolny wprowadzany w czasach caratu w rozwijających się miastach syberyjskich<sup>7</sup> nie był dostępny dla reprezentantów grup tubylczych. Carska administracja nie zwracała uwagi na problemy oświaty mniejszości tubylczych, stąd (niejako w naturalny sposób) reprezentanci plemion zamieszkujących obszary północnej Syberii w znaczącej większości pozostawali analfabetami. W późniejszym okresie, co należy podkreślić, celowo nie dbano o wykształcenie reprezentantów autochtonicznych mniejszości<sup>8</sup>.

Istotne znaczenie dla zmiany sytuacji autochtonów syberyjskich miał – wprowadzony w 1822 roku przez gubernatora Syberii M. Sperańskiego – „Statut administracyjny dla tubylców” (*Уставом об управлении инородцев*). Dzielił on grupy tubylcze na kategorie osiadłe, półosiadłe i koczownicze. Statut ten, jak pisze M. Kuczyński, „znosił szereg powinności na rzecz administracji, zmieniał system płacenia jasu oraz wprowadzał znaczne ulgi w wymiarze podatku”. Ponadto, grupy etniczne zamieszkujące Syberię uzyskały prawo w zakresie przesiedlania się. W tym czasie nastąpiło

zahamowanie procesu depopulacji krajowców oraz większa pomoc rządowa w zapoznawaniu ich z rolnictwem, rzemiosłem, językiem i kulturą rosyjską. Stworzone zostały warunki dla rozwoju ekonomicznych i kulturalnych więzów łączących narody Syberii z narodem rosyjskim. Miało to ważne znaczenie dla dalszych losów narodowości syberyjskich, które szybciej, a jednocześnie bez zatracania świadomości etnicznej, przechodziły proces integracji<sup>9</sup>.

Spoglądając z perspektywy działań oświatowych, można stwierdzić, że punktem kluczowym stało się uchwalenie 26 marca 1879 roku, dekretem carskim, zasad „O działaniach edukacyjnych wobec zamieszkujących Rosję osób innych narodowości” (*О мерах к образованию населяющих Россию инородцев*). Zasady funkcjonowania szkolnictwa dla mniejszości tubylczych opracowane zostały przez słynnego specjalistę w tej dziedzinie, profesora N.I. Ilmińskiego. Uczony ten postrzegał edukację jako środek służący integracji kulturowej imperium rosyjskiego. Instrumentem realizacji tych narodowo-politycznych celów miało stać się wykształcenie. Priorytetowe zadanie szkolnictwa służącego nierosyjskiej (obcojęzycznej) części imperium – w procesie integracji

<sup>6</sup> J. Forsyth, *A History of the Peoples of Siberia. Russia's North Asian Colony 1581-1990*, Cambridge 1992, p. 156-157.

<sup>7</sup> L. Bazyłow, *Syberia*, s. 36.

<sup>8</sup> A. Kuczyński, *Syberyjskie szlaki*, Wrocław 1972, s. 63-64.

<sup>9</sup> Tamże, s. 64.

– miała odegrać polityka językowa. W tym kontekście język rosyjski miał stać się czynnikiem ugruntowującym państwową jednorodność, a z drugiej – być przewodnikiem po kulturze rosyjskiej i prawosławiu jako narodowej religii<sup>10</sup>.

W tym celu wprowadzono w życie koncepcję szkoły rosyjsko-nerosyjskiej. Była to sieć szkół, tworzona z myślą o nierosyjskiej części społeczeństwa wschodnich regionów Rosji (w tym również dla narodów Północy). Nauczanie dzieci w takiej szkole rozpoczynano w ich własnym rdzennym języku (klasy 1-2), a potem przechodzono na język rosyjski. Wśród nauczycieli przeważali przedstawiciele ludności rdzennej. Posługiwali się oni językiem tubylczym (używano jednak rosyjskiego zapisu). W tym czasie wydano podręczniki do nauki w języku sami, nienieckim, chantyjskim, mansyjskim i selkupskim<sup>11</sup>.

W 1917 roku uchwalona została „Deklaracja praw narodów Rosji” (*Декларация прав народов России*). Zakładała ona suwerenność i równość narodów Rosji, zniesienie wszystkich narodowych przywilejów i ograniczeń, a także swobodny rozwój mniejszości narodowych. Równocześnie, w 1918 roku, postanowieniem Narodowego Komisariatu Oświaty „O szkołach mniejszości narodowych” (*О школах национальных меньшинств*), założono tworzenie szkół dla mniejszości nierosyjskojęzycznych. W postanowieniu zapisano jednocześnie prawo do organizacji nauczania w rodzimym języku mniejszości, na obu stopniach kształcenia ogólnego<sup>12</sup>.

Wraz z powstaniem w Rosji radzieckiej tendencji do tworzenia systemu powszechnego szkolnictwa, obszary dalekiej północy zostały również objęte zorganizowaną polityką edukacyjną. Po zakończeniu rewolucji październikowej, polityka oświatowa nastawiona została na włączanie dzieci w nurt kultury nowego społeczeństwa. W tym celu tworzone instytucje, które miały nie tylko zapewniać dzieciom edukację w zakresie szkoły podstawowej, ale także służyć celom integracji ludów tubylczych w nurt obowiązującej kultury i racjonalności. Zaczęto tworzyć szkoły z internatami, a także szkoły koczownicze. Ponadto, powstawały formy kształcenia służące wprowadzeniu reprezentantów mniejszości w społeczeństwo komunistyczne, tak zwane „czerwone czумы” (*красные чумы*) i „czerwone jarangi” (*красные яранги*). Były to mobilne instytucje kształcenia, których personel przemieszczał się wraz z koczującymi grupami pasterzy reniferów i był odpowiedzialny za ich edukację oraz

<sup>10</sup> О.И. Артеменко, *История развития школьного образования на Севере*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г.*, Академгородок, ред. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005, s. 482.

<sup>11</sup> Tamże, s. 482-483.

<sup>12</sup> Tamże, s. 484.

polityczną i społeczną indoktrynację<sup>13</sup>. Działalność kulturalno-wychowawcza w ośrodkach zamieszkiwanych przez reprezentantów mniejszości etnicznych realizowana była także poprzez kluby i świetlice przeznaczone do propagowania komunizmu, tak zwanych „czerwonych kącików” (*красных уголков*). Rozpoczęto rozpowszechnianie gazet i czasopism, między innymi za pośrednictwem rozwijanej sieci bibliotek. W obszarach, do których był utrudniony dojazd (przez śnieg), bądź w ośrodkach, do których można się było dostać tylko drogą wodną, w okresie zimowym po tundrze rozjeżdżały się „czerwone czumy” z brygadą wykładowców, propagandystów i specjalistów gospodarstwa wiejskiego. Jednocześnie, stopniowo do najdalszych osiedli docierało kino objazdowe<sup>14</sup>.

Warto zwrócić uwagę, iż intensywne działania oświatowe skierowane na grupy tubylcze przez kolejne dekady sprawiły, iż znacząco zmniejszył się odsetek analfabetów. Ponadto, systematycznie rozwijano sieć instytucji edukacyjnych (w szczególności na poziomie podstawowym). Podczas gdy w roku szkolnym 1929/1930 w obszarach Dalekiej Północy funkcjonowały zaledwie 123 szkoły (w których naukę pobierało około 20% dzieci w wieku szkolnym), to już pod koniec lat sześćdziesiątych edukacją szkolną objęte zostały niemal wszystkie dzieci w tym wieku<sup>15</sup>.

Z kolei, szkoły z internatami rozpoczęły funkcjonowanie zwykle w ramach kompleksów (tzw. baz kultury – *базы культуры*), na które składały się oprócz nich instytucje kulturalne (domy kultury, kluby), także instytucje medyczne i weterynaryjne (np. oddziały lecznicze tocznia rumieniowatego)<sup>16</sup>. Do ich podstawowych zadań należało – jak to ujmują A.V. Golovnev i G. Oschrenko:

eliminowanie analfabetyzmu, nauka „nowoczesnej” higieny, wprowadzanie tubylców w doktrynę komunistyczną i nauczanie ich, jak stać się „nowoczesnymi” członkami socjalistycznej siły roboczej<sup>17</sup>.

Już w latach trzydziestych przeważającym typem szkół dla rdzennej ludności Północy były szkoły połączone z internatami. Przy całym znaczeniu takiej formy kształcenia (podstawy materialne, pedagodzy z odpowiednimi kwalifikacjami itp.) charakteryzowała się ona istotną wadą – szkoły takie

<sup>13</sup> Развитие народного образования в районах крайнего Севера Советского Союза [Development of Public Education in the Soviet Far North], Москва 1969, s. 26.

<sup>14</sup> Л.-Н. Ласку, Ч. Таксами, Российские Саамы. Историко-этнографические очерки, ред. Н.Н. Волков, Диедут, 1996, 1, s. 101-102.

<sup>15</sup> Развитие народного образования в районах крайнего Севера Советского Союза, s. 28.

<sup>16</sup> В.А. Роббек, Система общинного образования коренных малочисленных народов Севера, [w:] Образование, s. 64.

<sup>17</sup> A.V. Golovnev, G. Oschrenko, *Siberian Survival. The Nenets and Their Story*, London 1999, p. 78-79.

powodowały rozłąkę dzieci z rodzicami na 8-10 miesięcy w roku. Oderwanie od zwykłego biegu życia, nieznane środowisko psychologiczne generowały urazy psychiczne u dzieci, stanowiąc zjawisko ściśle powiązane z określonymi rozwiązaniami stosowanymi w ramach systemu szkolnego<sup>18</sup>.

W początkowej fazie wprowadzania szkolnictwa występowało wiele podstawowych problemów, zarówno dotyczących kwestii lokalowych, dydaktycznych, czy wykształcenia personelu. Inne rodziła sama realizacja obowiązku szkolnego. Dotyczyły one w szczególności poszukiwania sposobów na zachęcanie reprezentantów tubylczych ludów do zmiany własnych zwyczajów w zakresie wychowania swoich dzieci<sup>19</sup>.

Głównym kryterium narodowego charakteru szkoły stała się zasada „szkoła w języku ojczystym”. Kwestie treści programu nauczania formułowano, opierając się na powszechnych socjalistycznych celach klasowych. Implikacją tego stało się ujednolicenie całości systemu, bez względu na narodowość uczniów i z naciskiem na internacjonalizację. Dlatego, pomimo że na etapie przygotowań temat zróżnicowania etnicznego, historycznego i kulturowego był dyskutowany, to jednak w wersji końcowej w treściach programów nauczania tych szkół nie znalazło się miejsce dla narodowej literatury i historii – ustąpiono w ten sposób pierwszeństwa idei socjalistycznej jedności<sup>20</sup>.

Tradycyjna gospodarka większości narodów Syberii oparta była na trybie koczowniczym lub półkoczowniczym<sup>21</sup>. Z tego względu, podejmowane przez władze radzieckie działania oświatowe w pierwszych fazach rozwoju szkolnictwa zmierzały do stworzenia modeli edukacyjnych powiązanych ze stylem życia tubylczych społeczności. Taka polityka obejmowała większość ludów zamieszkujących północne obszary Rosji, zarówno w jej części europejskiej<sup>22</sup>, jak i – przede wszystkim – azjatyckiej. Od początku tworzenia radzieckiego państwa, systematycznie tworzony był system koczowniczych instytucji edukacyjnych, których zadaniem było przemieszczanie się wraz ze społecznościami pasterzy i prowadzenie działalności kulturalno-oświatowej dla dzieci i dorosłych.

W kolejnych fazach rozwoju ZSRR koczowniczy wzorzec życia pasterza renów czy myśliwego uznawano za objaw zacofania. W przeciągu dziesięcioleci państwo radzieckie realizowało programy zorientowane na „przestawienie” społeczności koczowniczych na osiadły tryb życia. Było to

<sup>18</sup> О.И. Артеменко, *История развития школьного образования*, s. 490.

<sup>19</sup> Por. J. Simczenko, *Ludzie północy*, Warszawa 1975, s. 133-139.

<sup>20</sup> О.И. Артеменко, *История развития школьного образования*, s. 485.

<sup>21</sup> И.Н. Гемуев, В.И. Молодин, Э.П. Соколова, *Народы Западной Сибири. Ханты. Манси. Селькупы. Ненцы. Эңцы. Нганасаны. Кеты*, Москва 2005, s. 16 i n.

<sup>22</sup> Por. N. Gutsol, L. Riabova, *Kola Saami and regional development*, [in:] *Conflict and Cooperation in the North*, eds K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002, p. 323.



powiązane z polityką oddzielania dzieci od wpływów rodziny i tubylczej społeczności<sup>23</sup>.

Kluczową rolę w procesach asymilacji odegrały właśnie instytucje edukacyjne. Realizowały one bowiem cele indoktrynacji politycznej, skutkujące w rzeczywistości rugowaniem wszelkich przejawów tradycyjnej tożsamości. W podsumowaniu raportu dotyczącego edukacji na rosyjskiej Dalekiej Północy – opracowanym i wydany pod koniec lat sześćdziesiątych w Moskwie – w jasny sposób definiuje się i potwierdza cele oraz funkcje szkolnictwa dla tubylczych mniejszości w tworzeniu tożsamości „nowego człowieka radzieckiego” (*новый советский человек*). Jego propagandowy wydźwięk jest bardzo czytelny. Jak bowiem stwierdza raport,

nowy człowiek radziecki, który pojawił się na Dalekiej Północy, to jednostka o szerokich, wielostronnych zainteresowaniach, prawdziwie internacjonalistyczna i będąca zagorzałym wojownikiem o ideały komunistyczne<sup>24</sup>.

Charakteryzując sytuację szkolnictwa dla mniejszości w obszarach Syberii, N. Vakhtin stwierdza jednak, że

w rezultacie funkcjonowania systemu szkół z internatami dzieci stawały się w pełni zależne od państwa, ulegając zjawisku stopniowej deprywacji od wpływów wychowania w rodzinie. Równocześnie, dzieci traciły kontakt z językiem. W wieku piętnastu czy siedemnastu lat wracały do swoich rodzin jako całkowicie obcy, nie posiadając żadnej wiedzy i nie czując tradycyjnej kultury domu rodzinnego. Rodzice również cierpieli, bowiem w wielu przypadkach tracili oni poczucie odpowiedzialności za własne dzieci obarczając odpowiedzialnością państwo<sup>25</sup>.

Trzeba zauważyć, iż szkoły z internatami lokalizowane były najczęściej w większych osiedlach i miastach. Fakt ten sprawiał, iż dzieci tam trafiające pochodziły częstokroć nie tylko z odmiennych wiosek, lecz także innych środowisk i grup etnicznych. Jedynym wspólnym językiem używanym w szkole był rosyjski. W konsekwencji, szkoły niszczyły język – niezwykle istotny element kultury i poczucia przynależności etnicznej. Praktycznie, po ukończeniu ośmiu lub dziesięciu lat kształcenia, dzieci nie były w stanie porozumiewać się w innym języku niż rosyjski. Ostatecznym efektem działalności systemu szkolnictwa dla mniejszości na północy Rosji była całkowita destrukcja relacji społecznych i drastyczne naruszenie więzów rodzinnych. Doprowadziło to – zauważa cytowany autor – do powstania „złamanego pokolenia”. System ten wytworzył sytuację, w której

większość absolwentów szkół z internatami na Północy zostało całkowicie pozbawionych umiejętności życiowych, a często także inicjatywy i energii. Dominujący wśród

<sup>23</sup> B.A. Роббек, Система общинного образования коренных малочисленных народов, s. 64-65.

<sup>24</sup> Развитие народного образования в районах крайнего Севера Советского Союза, s. 20.

<sup>25</sup> N. Vakhtin, *Native Peoples of the Russian Far North*, London 1992, p. 22.

nich profil psychologiczny można określić jako połączenie apatii z agresją: doświadczali niezwykłego stresu, gdy rozpoczynali dorosłe życie<sup>26</sup>.

Podobnie charakteryzuje współczesną sytuację wśród innych narodów Syberii D.L. Schindler pisząc, że

poszerzanie się zjawisk alkoholizmu, prostytucji i przemocy jest postrzegane jako wyraźny wskaźnik rozwoju problemów psychologicznych, powiązanych z szybko zmieniającym się środowiskiem społecznym i naturalnym na Północy<sup>27</sup>.

Zjawiska te pogłębiane jeszcze były przez pseudoeksperymenty społeczne radzieckich władz. Na przykład, transfery ludności na Kamczatce stały się przyczyną destrukcji tradycyjnych społeczności Itelmenów. Również procesy rusyfikacji Aleutów, związane z ich przymusowymi przesiedleniami, a także destrukcją tradycyjnych sposobów gospodarowania, stały się przyczyną rozbitcia tych społeczności. Tego typu działaniom ulegało wiele grup etnicznych zamieszkujących różne obszary syberyjskiej tajgi i tundry. Były one powiązane zarówno z procesami transformacji sposobów gospodarowania (kolektywizacji), a także gospodarczej ekspansji (poszukiwania i eksploatacji bogactw naturalnych, których zasoby są ulokowane w tradycyjnych obszarach bytowania tubylczych społeczności). Zmian w tradycyjnych sposobach życia dopełniły procesy modernizacji i urbanizacji<sup>28</sup>.

Można przy tym stwierdzić, że jedną z determinant pogarszającej się sytuacji wielu społeczności tubylczych, skutkującej między innymi odejściem od tradycyjnych zwyczajów i samowystarczalności, był system edukacji. Tak charakteryzują wspomniane procesy w odniesieniu do społeczności Nieńców A. Davydov, G. Mikhajlova i M. Kokorin:

Autorytarny system edukacji w czasach sowieckich stał się czynnikiem silnie zachęcającym do osiadłego trybu życia. Wysiłki „cywilizujące” Nieńców stanowiły część edukacji dzieci w szkołach z internatami. W rezultacie, nowe pokolenie wyrastające bez ciągłej opieki rodziców zatraciło wiele tradycji rodzinnych, które kształtowały podstawę kultury narodowej Nieńców. Współczesna „osiadła” populacja w czasie władzy Sowietów była aktywnie wprzęgnięta w proces akulturacji<sup>29</sup>.

System edukacji był zatem – aby jeszcze raz powtórzyć – jednym z najważniejszych mechanizmów instytucjonalnych służących indoktrynacji politycznej i socjalizacji do odmiennych niż tradycyjne – ról i pozycji społecznych. W konsekwencji, stanowił on jeden z elementów destrukcji tradycyjnych społeczności. Według O.I. Artemienko, rezultaty rozwoju szkolnictwa

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> D.L. Schindler, *Theory, Policy, and the Narody Severa*, *Anthropological Quarterly*, 1991, 64, 2, p. 77.

<sup>28</sup> J. Forsyth, *A History of the Peoples of Siberia*, p. 368-369.

<sup>29</sup> A. Davydov, G. Mikhajlova, M. Kokorin, *The Nenets People and Oil. Community Conflicts on the Island of Kolguev in the Post-Soviet era*, *Innovation*, 2006, 19, 3/4, p. 358.



narodowego na Północy pod koniec lat osiemdziesiątych były „sprzeczne”. Organizacja systemu szkolnictwa powszechnego według modelu europejskiego, opracowanie zapisu dla języków uprzednio wyłącznie mówionych, pojawienie się literatury, tworzenie rdzennej inteligencji i innych zrębów społeczności miejskiej, charakterystycznych dla struktury społeczno-zawodowej współczesnego społeczeństwa – wszystko to świadczyło o głębokich przeobrażeniach wewnętrznych charakteru mniejszości na Północy. Tak konkluduje opisywane procesy cytowany autor:

Można pokusić się o wniosek, że uzyskane rezultaty były nieadekwatne do oczekiwanych celów. Postawienie na przyspieszony rozwój ogólny, prowadzące do przebudowy społeczno-kulturowej społeczności zamieszkujących rozległe tereny rolnicze kraju, ukierunkowany na włączenie ich do tworzonego „na siłę” modelu cywilizacji przemysłowej, dotkliwie odcisnęło się na losie małych narodów północy. Przyspieszony proces (faktycznie przebiegający w ciągu życia dwóch pokoleń) przejścia od tradycyjnego wzorca życia do modelu zurbanizowanego spowodował szeroko zakrojoną marginalizację rdzennej społeczności, a w wymiarze kulturowo-językowym i etnicznym stymulował potężne mechanizmy i procesy asymilacyjne<sup>30</sup>.

Transformacja społeczno-ekonomiczna w latach dziewięćdziesiątych zadała kłam propagandzie radzieckich władz, jakoby nomadyzm w obszarach Rosji został zlikwidowany w latach sześćdziesiątych, a reprezentanci tubylczych społeczności rozpoczęli osiadłe życie. Jak zauważa J. Forsyth,

obraz tubylczego życia północnej Syberii, jaki zaczął się ukazywać w 1988 roku, był szokujący dla tych, którzy wierzyli oficjalnym przekazom prezentowanym przez radzieckie władze<sup>31</sup>.

Współcześnie dysonans pomiędzy sposobami funkcjonowania i przygotowywaniem młodzieży do ról w społeczeństwie pasterskim a powiązanymi z funkcjonowaniem w nowoczesnym społeczeństwie powiększa się. I choć system edukacji nie stanowi już elementu wykluczania dzieci z udziału w kulturze nomadyzmu, to również nie dostarcza wielu możliwości uczestnictwa w „nowoczesności”. Z jednej strony państwo obowiązuje bowiem dzieci do uczęszczania do szkoły (socjalizując je do funkcjonowania w ramach logiki osiadłej, zinstytucjonalizowanej populacji), a z drugiej – dostarcza niewielkich możliwości dalszego kształcenia, faktycznie pozostawiając jednostki bez możliwości funkcjonowania w ramach relacji kapitalistycznego społeczeństwa.

Obecnie wiele małych narodów Północy poszukuje rozwiązań służących samodzielnemu bytowaniu oraz rewitalizacji tradycyjnej kultury i języka. W okresie postradzieckim część rdzennych małych narodów Północy zdecydowała się na realizację wspólnymi siłami próby powrotu do korzeni – do

<sup>30</sup> О.И. Артеменко, *История развития школьного образования*, s. 493.

<sup>31</sup> J. Forsyth, *A History of the Peoples of Siberia*, p. 399.

odrodzenia historycznego porządku i wzorca życia pasterza renów, myśliwego i rybaka (koczowniczy lub półkoczowniczy sposób życia)<sup>32</sup>.

Działania na rzecz rewitalizacji tradycyjnych sposobów życia zorientowane są z jednej strony na odrodzenie tubylczych form gospodarowania. Z drugiej strony, zwraca się uwagę na konieczność rewitalizacji tubylczej kultury i języka. Podnosi się argumenty na rzecz wykorzystania szkolnictwa w procesach odrodzenia języka i kultury autochtonicznych społeczności.

W niektórych regionach Rosji podejmowane są działania zorientowane na odtworzenie instytucji koczowniczych, jako najbardziej odpowiedniego środka edukacji reprezentantów tubylczych społeczności (podejmujących tradycyjne zajęcia). Dwie główne formy organizacyjne koczowniczych instytucji edukacyjnych to szkoła koczownicza/przedszkole koczownicze (*кочевая школа/кочевой детский сад*) oraz szkoła koczowniczo-stacjonarna (*стационарно-кочевая школа*)<sup>33</sup>.

Przedszkola i szkoły koczownicze to instytucje, w których proces nauczania i wychowania organizuje się zgodnie z tradycyjnym stylem życia małych rdzennych narodów Północy. W placówkach tych podejmowane są próby stworzenia warunków służących zapoznawaniu dzieci z kulturą, zwyczajami i tradycjami rodzimego narodu, a w toku realizacji procesu nauczania obejmującego również rolę rodziców – dla zaszczepienia im nawyków związanych z pracą. Celem działania koczowniczych przedszkoli i szkół jest wzmocnienie roli rodziny, zachowanie dziedziczności pokoleniowej tradycji, a także ochrona i umacnianie tradycyjnych metod gospodarowania oraz sposobu życia narodu.

Nieco inny typ instytucji edukacyjnej stanowi szkoła koczowniczo-stacjonarna. W szkole tego typu uczniowie na określony okres wyjeżdżają w teren, gdzie kontynuują naukę przedmiotów głównych oraz przedmiotów związanych z ich własną kulturą narodową. Szkoły koczowniczo-stacjonarne mogą występować w różnych wariantach, w zależności od specyfiki konkretnej strefy przyrodniczo-klimatycznej, a także typu działalności gospodarczej prowadzonej w danym regionie<sup>34</sup>.

Działalność szkół koczowniczych w północnych obszarach Jakucji opiera się na wielotorowych działaniach, których organizacja jest oparta na konkretnych celach. Wiele z nich udało się zrealizować we współpracy z organizacją UNESCO. Projekt realizowany w latach 2006-2007 miał na celu rozwój wielokulturowych kompetencji uczniów, za pośrednictwem wzmocnienia pozytywnego postrzegania przez nich własnej nomadycznej kultury w relacji wobec

<sup>32</sup> О.И. Артеменко, *История развития школьного образования*, s. 493.

<sup>33</sup> С.С. Семенова, *Образование коренных малочисленных народов Севера в контексте регионализации*, [w:] *Образование*, s. 76.

<sup>34</sup> Tamże.

całej cywilizacji, a po drugie – przygotowania ich do życia w wielokulturowym świecie. W tym kontekście zadaniem projektu było stworzenie infrastruktury edukacyjnej dla dzieci pochodzących z niewielkich mniejszości tubylczych na dalekiej Północy. Obejmowała ona realizację następujących celów:

- wzmocnienie bazy materialnej, dydaktycznej i personalnej szkół koczowniczych;
- stworzenie interaktywnego portalu edukacyjnego dla uczniów i nauczycieli koczowniczych narodów Północy;
- powołanie międzynarodowego stowarzyszenia dzieci i nauczycieli szkół na Północy;
- wprowadzenie edukacji dualnej;
- zorganizowanie naukowych wypraw, zwanych „Koczowniczym Laboratorium”;
- skonstruowanie bazy danych na temat rozwoju osobowości dzieci Północy<sup>35</sup>.

Podobnie jak w zwykłych szkołach, w szkołach koczowniczych proces nauczania i wychowania opiera się na uwarunkowanym wiedzą pedagogiczną doborze środków, form oraz metod nauczania i wychowywania. Ich celem jest zapewnienie uzyskania przez ucznia wysokiej jakości wykształcenia, odpowiadającego państwowym normom kształcenia powszechnego. Z drugiej strony, istotą jest uwzględnienie cyklu rocznego funkcjonowania rodziców ucznia powiązanego z tradycyjnym systemem życia społeczności.

Organizacja szkół koczowniczych oparta jest na strukturze szkolnictwa obowiązującej w całej Federacji Rosyjskiej. Składa się ona zatem z dwóch stopni. Pierwszym jest szkoła początkowa (obejmująca 4 lata kształcenia). Drugi stopień stanowi pięcioletnia szkoła podstawowa<sup>36</sup>. Funkcjonowanie tego etapu szkolnictwa w szkołach koczowniczych zależne jest od konkretnych lokalnych warunków: potrzeb i woli dzieci oraz rodziców, liczebności nauczycieli, dostępu do Internetu dla instytucji kształcenia stacjonarnego i zaocznego. Ponadto, praca szkoły koczowniczej opiera się na planie i programie nauczania, opracowanym specjalnie dla szkół tego typu, w których przewiduje się realizację kursów nauczania zintegrowanego oraz bloki przedmiotowe<sup>37</sup>. Warto zwrócić uwagę, że program kształcenia dla szkół koczowniczych powiązany jest ściśle z rocznym cyklem wypasu reniferów<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> V. Robbek et al., *Promoting Educational Access for the Indigenous Reindeer Herders, Fisher-people and Hunters in the Nomadic Schools of Yakutia, Russian Federation*, [in:] Traveller, Nomadic and Migrant Education, eds P.A. Danaher, M. Kenny, J.R. Leder, New York 2009, p. 76.

<sup>36</sup> Na temat współczesnej struktury szkolnictwa w Federacji Rosyjskiej, por. T. Gmerek, *Edukacja i nierówność społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 350.

<sup>37</sup> С.С. Семенова, *Образование коренных малочисленных народов Севера*, s. 77.

<sup>38</sup> V. Robbek et al., *Promoting Educational Access*, p. 76.

W roku szkolnym 2003/2004, w Republice Sacha (Jakucja) działało już siedem podstawowych szkół koczowniczych. W planach było zastosowanie modelu szkoły koczowniczej w trzech następujących gminach: Nutendli (czukocka gmina rodowa w ułusie niżniekołymskim), Kuenelekeen (ewenkijska gmina rodowa w ułusie oleniockim) i Ułachan Klueń (gmina rodowa w ułusie anabarskim)<sup>39</sup>. Ponadto, dla dzieci koczowników funkcjonuje szkoła na poziomie średnim. Jest to szkoła ogólnokształcąca z internatem o nazwie „Arktyka”, przeznaczona dla dzieci małych narodów Północy. Kształcą się w niej głównie dzieci pochodzące z różnych rejonów Jakucji<sup>40</sup>.

Funkcjonowanie szkół koczowniczych na terytorium Jakucji napotyka różnorakie przeszkody. Wiele z nich wynika ze specyfiki ich działania. Są to szkoły podstawowe, z niepełnymi i nielicznymi klasami, uczącymi małą liczbę uczniów. Pracuje z nimi (ucząc w różnych klasach) w większości wypadków jeden nauczyciel. Baza materialna i jakość sprzętu do nauczania w szkołach tych pozostawia wiele do życzenia, liczba podręczników i pomocy naukowych jest niewystarczająca, nie ma mebli, brakuje bibliotek, radia, telewizji, gazet i czasopism. Szkoły te realizują koczowniczy tryb życia, koczując na trasie wędrówek renów<sup>41</sup>.

Warto w tym miejscu opisać kilka z nich. Na przykład, w ułusie oleniockim funkcjonuje ewenkijska szkoła koczownicza z oddziałem przedszkolnym, w której naukę pobiera pięcioro dzieci szkolnych, dwoje dzieci w wieku przedszkolnym, z którymi pracuje dwoje nauczycieli. Warunki materialne i techniczne szkoły nie odpowiadają potrzebom sanitarno-higienicznym. Nauczanie prowadzone jest w brezentowym namiocie, a źródło ogrzewania stanowi żeliwna koza. Nie ma pomieszczeń do prowadzenia zajęć edukacyjnych, czy przechowywania literatury dydaktyczno-metodycznej. Z kolei, w ułusie kobiajskim otwarto eweńską koczowniczą szkołę podstawową, w której uczy się troje dzieci, a nauczyciel jest jeden. Zajęcia prowadzone są w brezentowym namiocie, nie istnieje baza dydaktyczno-materialna, brakuje literatury metodycznej. Kolejna szkoła działa w ułusie anabarskim. Jest to mała bołgańska gminna eksperymentalna szkoła podstawowa. W roku szkolnym 2003/2004 uczyło się w niej pięcioro dzieci w wieku szkolnym i czworo w wieku przedszkolnym. Działa ogrzewanie piecowe, budynek szkolno-przedszkolny jest drewniany, a jego powierzchnia wynosi 56 m<sup>2</sup> i obejmuje salę lekcyjną, punkt medyczny oraz bibliotekę. W ułusie niżniekołymskim funkcjonuje czukocka

<sup>39</sup> С.С. Семенова, *Образование коренных малочисленных народов Севера*, s. 76.

<sup>40</sup> Пор. А.В. Кривошапкин, *Школа «Арктика»: обучение, оздоровление, сохранение национальной культуры*, adres internetowy: <http://news.iltumen.ru/topic.php?id=99064>

<sup>41</sup> П.П. Борисов, *Кочевые школы – шаг назад к патриархально-родовой общине*, [w:] *Образование*, s. 516.

gminna koczownicza szkoła podstawowa z oddziałem przedszkolnym. Naukę pobiera w niej czternaścioro dzieci z klas od 1 do 4 (w każdej klasie jest 3-5 uczniów), a także sześcioro dzieci w wieku przedszkolnym. W szkole tej pracuje dwoje nauczycieli. W pomieszczeniu, którym dysponuje, brakuje jednak zaplecza techniczno-materialnego, literatury metodycznej i beletrystyki w języku czukockim. Ponadto, w rejonie aldańskim funkcjonują dwie gminne ewenkijskie szkoły koczownicze, w których naukę pobiera w sumie osiemnaścioro dzieci i pracuje czworo nauczycieli<sup>42</sup>.

Obecnie na północy Jakucji działa trzynaście szkół koczowniczych<sup>43</sup>. Jakkolwiek podejmuje się działania na rzecz rozszerzenia działalności tych instytucji, to istnieje jednak wiele głosów krytycznych wobec ich tworzenia. Odnoszą się one do wielu aspektów funkcjonowania koczowniczych instytucji. Warto w tym kontekście przytoczyć kilka argumentów krytycznych wobec nomadycznych rozwiązań edukacji tubylczej.

P.P. Borysow stwierdza, że

próby utworzenia niedużych, „karłowatych” szkół podstawowych połączonych z przedszkolami na dalekiej Północy podjęto już na początku lat dziewięćdziesiątych miniego stulecia. Choć od tego czasu upłynęło już sporo czasu – mniej więcej piętnaście lat – to do życia powołano zaledwie siedem szkół koczowniczych. Ukazuje to uprzedzenia, z jakimi podchodzi się do tworzenia takich placówek oświatowych, mimo że przeprowadzane różnorodne reformy społeczno-ekonomiczne i społeczno-polityczne co do zasady wpłynęły na zmianę polityki państwa i prawodawstwa w obszarze szkolnictwa, zarządzanie systemem edukacji, finansowanie instytucji edukacyjnych<sup>44</sup>.

Jednym z głównych argumentów wysuwanych przeciwko szkołom koczowniczym są trudności w ich finansowaniu. Tak opisuje uwarunkowania ekonomiczne w odniesieniu do placówek eksperymentalnych cytowany autor:

Początek lat dziewięćdziesiątych przyniósł w naszym kraju nową epokę historyczną. Żyjemy i pracujemy w warunkach kryminalnego kapitalizmu, w warunkach surowych stosunków rynkowych. W wyniku tego bezwzględna większość społeczeństwa zubożała. W tej sytuacji rodzi się następujące pytanie: „Skąd brać środki finansowe na dalszy rozwój systemu szkolnictwa w naszym państwie?” Wystarczających sum pieniędzy nie będzie, można liczyć jedynie na bardzo mizerne środki, pod surowymi warunkami, wprowadzone będzie tak zwane finansowanie „poduszne”, uzależnione od liczby beneficjentów<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> Там же, s. 517.

<sup>43</sup> Пор. Проекты «Кочевая школа» и «Учитель Арктики» будут реализовываться под эгидой ЮНЕСКО, Министерство образования Республики Саха (Якутия), adres internetowy: <http://sakha.gov.ru/node/64787>

<sup>44</sup> П.П. Борисов, Кочевые школы – шаг назад, s. 517.

<sup>45</sup> Там же, s. 517-518.

Także uwarunkowania społeczne i kulturowe skazują te instytucje na swoistą izolację oraz oderwanie od szerszego środowiska kulturowego. Według P.P. Borysowa, takie

odcięte od świata, zaściankowe szkoły nie mogą przekazać uczniom dogłębnej wiedzy, odpowiadającej współczesnym wymaganiom określanych przez państwowe normy regulujące treść nauczania powszechnego w poszczególnych przedmiotach<sup>46</sup>.

Ponadto, w związku z tym, że w szkołach koczowniczych naukę pobiera niewielka liczba uczniów, nie mogą one prowadzić wielokierunkowej pracy dydaktycznej i wychowawczej w klasach. Problem stanowi także ewentualne kształcenie uzupełniające dzieci. Głosy krytyczne dotyczą również faktu, że uczniowie nie odbierają całości treści, jakie powinni opanować i poznać ani wiedzy, jaką powinni się posługiwać w celu zagwarantowania wszechstronnego rozwoju swej społeczności<sup>47</sup>.

Następstwem niskiej jakości pracy wychowawczo-dydaktycznej w całym systemie szkolnictwa republiki jest, według danych Ministerstwa Edukacji Republiki Sacha (Jakucja), liczba dzieci opuszczających szkołę. Odsetek ten, wraz ze zjawiskami drugoroczności i odsiewu jest dość znaczny, bowiem wynosi 10%. W obecnych czasach wiele dzieci wywodzących się z rdzennych małych narodów Północy w ogóle nie uczęszcza do szkoły. Ze społeczności rdzennych w grupie wiekowej powyżej piętnastu lat na obszarach tradycyjnego bytowania około 50% osób ma wykształcenie podstawowe lub niepełne średnie, 17% nie ma nawet wykształcenia podstawowego, a spośród tej grupy około połowa jest wręcz analfabetami. Według danych szkół i nauczycieli, w ostatnim okresie w licznych rejonach pojawił się problem wzrostu liczby dzieci, które nie przyswajają programu szkolnego.

Według tego autora,

dalsze otwieranie szkół koczowniczych jedynie w uwagi na ich egzotykę i z woli zademonstrowania specyficznych cech własnego kraju w ekstremalnych przyrodniczo-geograficznych warunkach dalekiej Północy nie ma sensu, (...) a we współczesnym cywilizowanym społeczeństwie uruchamianie szkół koczowniczych na dalekich peryferiach i w zapomnianych regionach kraju stanowi krok w kierunku budowania wspólnoty patriarchalno-rodowej, w której wszystkie rdzenne narody Jakucji żyły do czasu socjalistycznej rewolucji październikowej.

Oznacza to „krok wstecz” i jest niekorzystne zarówno z perspektywy funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa, jak i przede wszystkim rdzennych mieszkańców obszarów Północy.

P.P. Borysow stwierdza, że w perspektywie przyszłego rozwoju szkolnictwa na Północy należy uwzględnić

<sup>46</sup> Tamże, s. 518.

<sup>47</sup> Tamże.



rzeczywiste podstawowe tendencje i kierunki rozwoju cywilizacji światowej, a nie wracać do zamierzchłej przeszłości, gdy panował system patriarchalno-klanowy. Dziś, jak wiadomo, aktywnie realizuje się proces integracji naszego kraju ze społecznością światową, obejmujący wiele obszarów gospodarki narodowej, w tym również edukacji, nauki, kultury, medycyny i w niektórych dziedzinach przemysłu<sup>48</sup>.

Według tego autora,

warunkiem normalnego i efektywnego nauczania dzieci i wielokierunkowego ich wychowywania jest prowadzenie tego procesu w stacjonarnych szkołach wiejskich i tworzenie w racjonalny sposób w skupiskach ludności małych rdzennych narodów Północy państwowych internatów przyszkolnych typu rodzinnego.

Będzie to korzystne nie tylko dla państwa, ale także społeczeństwa pod każdym względem. W tym ujęciu, najodpowiedniejszym modelem szkoły etnicznej dla narodów Północy jest szkoła z internatem typu rodzinnego, zlokalizowana w miejscach, gdzie przebywają zwarte grupy uczących się. W szkole z internatem typu rodzinnego zakłada się możliwość nieskrępowanego odwiedzania ucznia przez rodziców i rodzeństwo w toku procesu nauczania, w tym również wspólne zamieszkiwanie dzieci z rodzicami w czasie wizyt rodzin. Ponadto, rodzice w wolne dni mogą zabierać dzieci ze sobą, do swego osiedla<sup>49</sup>.

W rzeczywistości, sami twórcy współczesnego modelu szkół koczowniczych nie mają sposobów na zapewnienie przyszłości funkcjonowania tego typu instytucji, jak również rozwiązania aktualnych problemów, z jakimi borykają się wszystkie podmioty uczestniczące w koczowniczej edukacji. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na główne problemy szkół koczowniczych. Po pierwsze, w szkołach tych wyraźnie dostrzegalny jest brak nauczycieli, a wielu zatrudnionym nauczycielom brakuje szerokiej wiedzy i doświadczenia. Ponadto, istnieje dostrzegalny deficyt nauczycieli pochodzących ze społeczności tubylczych (bowiem to oni najlepiej odnajdują się w warunkach koczowniczych). Z kolei, nauczyciele „spoza” posiadają wiedzę pedagogiczną, lecz napotykają trudności w przystosowaniu się do warunków panujących na Północy. Kolejny problem dotyczy infrastruktury szkolnej (braku klas i wyposażenia), a także konieczności przenoszenia szkoły za każdym razem, kiedy pasterze zmieniają miejsce wypasu. Brak kilku pomieszczeń powoduje konieczność pracy szkoły na dwie zmiany; ponadto nie ma miejsca na zajęcia pozalekcyjne i odrabianie zadań domowych. Inny problem stanowi brak materiałów kształcenia (np. podręczników do nauki tubylczych języków). W szkołach brakuje takich udogodnień, jak prąd (pomimo stosowania agregatów prądotwórczych). Szkoły te są odizolowane od lokalnych centrów

<sup>48</sup> Tamże, s. 519.

<sup>49</sup> Tamże, s. 519-520.

wiejskich i miast z powodu niedostatecznych możliwości komunikacji (brakuje dróg, a transport lotniczy jest słabo rozwinięty i nieregularny). Wreszcie, szkoły koczownicze są nastawione na rozwijanie tradycyjnych kompetencji za pośrednictwem włączania rodziców-koczowników w proces formowania umiejętności życiowych i zawodowych. W konsekwencji, nauczyciele nie wiedzą, w jaki sposób przygotowywać uczniów, którzy chcieliby podjąć w przyszłości nietradycyjne zajęcia<sup>50</sup>.

Działalność szkół koczowniczych w Republice Sacha (Jakucja) jest systematycznie rozwijana, a to za pośrednictwem organizacji UNESCO. Program pod nazwą „Szkoła koczownicza” (*Кочевая школа*), kontynuowany przy wsparciu UNESCO, od 2005 roku działa w ramach akcji „Wykształcenie dla wszystkich”. Podejmowane są w nim różnorodne działania edukacyjne. Równocześnie tworzone są instytucje służące koczowniczym społecznościom (jak np. przedszkola i szkoły koczownicze, letnie szkoły koczownicze, szkoły tajgi, szkoły – centra kultury etnicznej).

Ponadto, od 2010 roku realizowany jest (również pod patronatem tej międzynarodowej organizacji) program „Nauczyciel Arktyki” (*Учитель Арктики*), podejmowany we współpracy z Północno-Wschodnim Federalnym Uniwersytetem im. M.K. Ammosowa (*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*). Uczelnia ta rozpoczęła kształcenie kadry pedagogicznej dla potrzeb rozwijającego się systemu szkół koczowniczych. Działania jej obejmują zarówno kształcenie nauczycieli, tutorów oraz innych pracowników systemu szkolnictwa podstawowego, zawodowego i średniego, jak również kadry uczelni wyższych. Mają one na celu wykształcenie kadry pedagogicznej dla koczowniczych instytucji edukacyjnych. Istotą jest stworzenie środowiska kształcenia służącego rozwojowi nauczycieli nowego typu. Ich kompetencje mają być z jednej strony zorientowane na nowoczesne technologie i znajomość nowoczesnego, globalnego społeczeństwa informacyjnego, z drugiej – posiadać głęboką wrażliwość kulturową oraz znajomość specyfiki kulturowej i językowej niewielkich narodów Północy.

Oficjalnie uruchomienie tego projektu nastąpiło w sierpniu 2010 roku wraz z podpisaniem memorandum pomiędzy rządem Republiki Sacha (Jakucja) a przedstawicielami UNESCO. W perspektywie planuje się stworzenie międzynarodowej sieci instytucji kształcących, służących dzieciom i młodzieży społeczności koczowniczych. Rozpoczęcie prac poprzedziło zorganizowanie w Jakucku międzynarodowej konferencji naukowej „Oświatowa przestrzeń Arktyki: rozwój poprzez dialog i współpracę” (*„Образовательное пространство Арктики: развитие через диалог и сотрудничество”*)<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> V. Robbek et al., *Promoting Educational Access*, p. 83-84.

<sup>51</sup> Por. Проекты «Кочевая школа» и «Учитель Арктики»

Вспóлчэсьне иницятывы в закрасе тубылчэго кшталчэня кораз чэсьчэя поаявляя ся в рóзных областях Федерация Росыйскэй. Рóвночэсьне, в вйе-лу тубылчных спóлчэносьчях подежмуе ся прóбы выкорыстания канцэпции szkół кочэвничьчых в едукации дзечи похóдзячых з рóдзин кочэвничь-кóв. Як бóвйе мóжна ствйрдыч, кораз вйэчэ szkół тэго тыпу повстае на тэрыторыум Федерация Росыйскэй<sup>52</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Batyanova E.P., Loukiantchenko T.V., Kalabanov A.N., *The Impact of Russian National Policies on the Indigenous Peoples of the North, Siberia and the Far East from the 17<sup>th</sup> through the 20<sup>th</sup> Centuries*, [in:] *The Small Indigenous Nations of Northern Russia*, eds D.A. Funk, L. Sillanpää, Vaasa 1999.
- Bazyłow L., *Syberia*, Warszawa 1975.
- Davydov A., Mikhajlova G., Kokorin M., *The Nenets People and Oil. Community Conflicts on the Island of Kolguev in the Post-Soviet era*, *Innovation*, 2006, 19, ¾.
- Forsyth J., *A History of the Peoples of Siberia. Russia's North Asian Colony 1581-1990*, Cambridge 1992.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
- Golovnev A.V., Oshrenko G., *Siberian Survival. The Nenets and Their Story*, London 1999.
- Gutsol N., Riabova L., *Kola Saami and regional development*, [in:] *Conflict and Cooperation in the North*, eds K. Karppe, J. Eriksson, Umeå 2002.
- Kuczyński A., *Syberyjskie szlaki*, Wrocław 1972.
- Kuczyński A., *Ludy dalekie a bliskie. Antologia polskich relacji o ludach Syberii*, Wrocław 1989.
- Lambert J.-L., *Orthodox Christianity, Soviet Atheism and 'Animist' Practices in the Russianized World*, *Diogenes*, 2005, 52.
- Robbek V., Gabrysheva F.V., Nikitina R.S., Sitnikova N.V., *Promoting Educational Access for the Indigenous Reindeer Herders, Fisherpeople and Hunters in the Nomadic Schools of Yakutia, Russian Federation*, [in:] *Traveller, Nomadic and Migrant Education*, eds P.A. Danaher, M. Kenny, J.R. Leder, New York 2009.
- Schindler D.L., *Theory, Policy, and the Narody Severa*, *Anthropological Quarterly*, 1991, 64, 2.
- Simczenko J., *Ludzie północy*, Warszawa 1975.
- Vakhtin N., *Native Peoples of the Russian Far North*, London 1992.
- Артеменко О.И., *История развития школьного образования на Севере*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г., Академгородок*, ред. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005.

<sup>52</sup> Por. А.Ф. Головин, *Кочевая школа в Амурской области: итоги и перспективы*, adres internetowy: [http://www.evenki.info/2009/11/blog-post\\_14.html](http://www.evenki.info/2009/11/blog-post_14.html); *Первая летняя кочевая школа на Таймыре завершила свою работу*, adres internetowy: [http://www.taimyr24.ru/News/news/?ELEMENT\\_ID=2120](http://www.taimyr24.ru/News/news/?ELEMENT_ID=2120); *Третья кочевая школа на Таймыре открылась в хатангской тундре*, adres internetowy: <http://indigenous.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=1587>

- Борисов П.П., *Кочевые школы – шаг назад к патриархально-родовой общине*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г.*, Академгородок, red. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005.
- Гемуев И.Н., Молодин В.И., Соколова Э.П., *Народы Западной Сибири. Ханты. Манси. Селькупы. Ненцы. Эңцы. Нганасаны. Кеты*, Москва 2005.
- Головин А.Ф., *Кочевая школа в Амурской области: итоги и перспективы*, adres internetowy: [http://www.evenki.info/2009/11/blog-post\\_14.html](http://www.evenki.info/2009/11/blog-post_14.html)
- Кривошапкин А.В., *Школа «Арктика»: обучение, оздоровление, сохранение национальной культуры*, adres internetowy: <http://news.iltumen.ru/topic.php?id=99064>
- Ласку Л.-Н., Таксами Ч., *Российские Саамы. Историко-этнографические очерки*, red. Н.Н. Волков, Dieđut, 1996, 1.
- Первая летняя кочевая школа на Таймыре завершила свою работу*, adres internetowy: [http://www.taimyr24.ru/News/news/?ELEMENT\\_ID=2120](http://www.taimyr24.ru/News/news/?ELEMENT_ID=2120)
- Проекты «Кочевая школа» и «Учитель Арктики» будут реализовываться под эгидой ЮНЕСКО*, Министерство образования Республики Саха (Якутия), adres internetowy: <http://sakha.gov.ru/node/64787>
- Развитие народного образования в районах крайнего Севера Советского Союза/Development of Public Education in the Soviet Far North*, Москва 1969.
- Роббек В.А., *Система общинного образования коренных малочисленных народов Севера*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г.*, Академгородок, red. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005.
- Семенова С.С., *Образование коренных малочисленных народов Севера в контексте регионализации*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г.*, Академгородок, red. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005.
- Третья кочевая школа на Таймыре открылась в хатангской тундре*, adres internetowy: <http://indigenous.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=1587>